LUBELSKI ROCZNIK PEDAGOGICZNY
T. XXXX, z. 4 – 2021

DOI: 10.17951/lrp.2021.40.4.??-??

Sonia Dzierzyńska-Breś
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
ORCID – 0000-0002-7722-4753

# DZIECI OSÓB POZBAWIONYCH WOLNOŚCI W SZKOLE – POTRZEBY, ZAGROŻENIA I MOŻLIWOŚCI WSPARCIA

**Wprowadzenie:** Rodzicielskie uwięzienie wywiera negatywny wpływ na dzieci. Pomimo tego instytucje, m.in. szkoły, które powinny udzielić tej grupie wsparcia i pomocy, nie podejmują takich działań, czyniąc tę grupę „niewidzialną".
**Cel badań:** W artykule dokonano analizy literatury przedmiotu z zakresu szkolnych doświadczeń dzieci osób pozbawionych wolności w kontekście ich potrzeb i możliwych zagrożeń. Ponadto zaprezentowano te szkolne oddziaływania, które mogą stać się kluczowe dla kształtowania odporności psychicznej u tej grupy uczniów.
**Stan wiedzy:** Pomimo że od kilkunastu lat zainteresowanie badaczy sytuacją dzieci osób pozbawionych wolności wzrasta, to nadal zbyt mało wiadomo na temat ich szkolnych doświadczeń. Badania obecne w literaturze tematu, zarówno te krajowe, jak i zagraniczne, są szczątkowe. Wiedza ta niewątpliwie pomogłaby budować szkolne programy wsparcia dla tej grupy dzieci adekwatne do ich potrzeb.
**Podsumowanie:** Szkoła jest tym miejscem, gdzie poprzez edukację i wychowanie można tworzyć relacje, wzmacniać uczniów i odkrywać ich zasoby. Dla niektórych dzieci osób pozbawionych wolności szkoła oznacza stabilną sytuację, miejsce, gdzie znajdują się osoby, którym można zaufać i w którym czują się one akceptowane. Jednak warunkiem, by tak mogło się stać, jest wyposażenie nauczycieli w umiejętność budowania relacji z uczniem i kreowania oddziaływań sprzyjających jego rozwojowi, nawet w szczególnie trudnych okolicznościach, jakie niewątpliwie stwarza pozbawienie wolności rodzica.

**Słowa kluczowe:** szkoła, dzieci osób pozbawionych wolności, uwięzienie

## WPROWADZENIE

Zainteresowanie badaczy sytuacją dzieci osób pozbawionych wolności w ciągu ostatnich kilkudziesięciu lat sukcesywnie wzrasta (Chojecka, 2013; Dallaire, Zeman, Thrash, 2015; Eddy, Poehlman, 2010; Kjellstrand, Eddy, 2011; Murray, Farrington,

2008). Jednak pomimo licznych badań ukazujących negatywny wpływ uwięzienia rodzica na dziecko (Kjellstrand, Eddy, 2011; Kjellstand, Yu, Eddy, Martinez, 2018), wciąż brakuje strategii i działań wspierających tę grupę. Dlatego w literaturze dzieci osadzonych najczęściej są określane jako „ukryte" lub „niewidzialne" ofiary uwięzienia (Gordon, 2009). Liz Gordon (2009) wyróżniła trzy poziomy niewidzialności tej populacji: utracony kontakt – *loss contact*, nierozpoznane potrzeby – *unmeet needs* oraz niewidzialność instytucjonalna – *institutional invisibility*.

Współczesna nam, poparta badaniami wiedza zaczyna powoli wypełniać luki dotyczące dwóch pierwszych poziomów. Nadal jednak brakuje procedur i dobrych praktyk, które umożliwiałyby instytucjom podejmowanie działań pomocowych w stosunku do tej grupy. Zaczynając od policji, w której działaniach trudno o jasne wytyczne dotyczące wsparcia dzieci obecnych podczas aresztowania rodzica, poprzez zakłady karne, które pomimo starań nie są w stanie zapewnić dzieciom odpowiednich warunków kontaktu z bliskim, kończąc na instytucjach pomocowych, które z powodu braku rozróżnienia tej kategorii petentów, nie reagują adekwatnie do ich potrzeb (Dzierzyńska-Breś, 2016). Ponadto wsparcie oferowane przez instytucje skupia się głównie na dzieciach uważanych za „zagrożone". Natomiast te z nich, które nie wyróżniają się swoim zachowaniem i nie sprawiają problemów, są ignorowane i pozostawione samym sobie z trudnymi emocjami oraz skomplikowaną sytuacją życiową. Czynniki te mogą negatywnie wpłynąć na ich zdrowie psychiczne, dobre samopoczucie, zachowanie w szkole i postępy w nauce.

„Niewidzialność" instytucjonalna dzieci osób pozbawionych wolności wynika z kilku powodów. Po pierwsze rodziny osób pozbawionych wolności często ukrywają informację o pobycie w zakładzie karnym członka rodziny. Nie zwracają się o wsparcie, obawiając się napiętnowania i społecznej izolacji. W takich przypadkach dzieci dodatkowo zostają obciążone rodzinną tajemnicą. Nie mogą podzielić się z nikim swoimi trudnymi uczuciami i smutkiem. Często też biorą na siebie zadanie chronienia bliskich przed reakcjami innych i nie chcą dodatkowo obarczać ich swoimi problemami. Zostają pozbawione naturalnego systemu wsparcia. Po drugie dzieci osób pozbawionych wolności, jeśli już skupiają na sobie zainteresowanie polityków i instytucji, to tylko w przypadku, gdy debatuje się nad istotnym pozytywnym wpływem rodziny na powrót skazanego do społeczeństwa, często przerzucając na rodziny odpowiedzialność co do dalszych losów byłego już skazanego. Bądź też w przypadku, gdy istnieją obawy, że dziecko podąży antyspołeczną drogą swojego rodzica, co jak pokazują badania Josepha Murraya i Davida Faringtona (2008), dzieje się trzy razy częściej niż w rodzinach, w których dzieci nie doświadczają rodzicielskiego uwięzienia.

Margaret Tuite, koordynatorka Komisji Europejskiej ds. Praw Dziecka w 2016 roku, stwierdziła, że w przypadku dzieci osób pozbawionych wolności to szkoły

mogą być tymi instytucjami, które „zmienią zasady gry" i spowodują, że staną się one „widzialne" (Lynn, 2017, s. 4). Nauczyciele, uczniowie, rodzice, szkolni psycholodzy i pedagodzy, pracownicy świetlicy, pielęgniarki, bibliotekarze, a nawet i dozorcy mogą stać się siecią wsparcia i opieki. To szkoła jest tą przestrzenią, w której są podejmowane oddziaływania mające zapewnić uczniom optymalny rozwój poza kontekstem rodzinnym (Jamrozowicz, 2020). To właśnie one mogą stać się miejscem pierwszego wsparcia dla dzieci niemogących otrzymać go w rodzinie. Niniejsza publikacja ma charakter przeglądowy. W tekście zostaną przedstawione badania zastane w literaturze. Celem artykułu jest przedstawienie szkolnych doświadczeń dzieci osób pozbawionych wolności w kontekście potrzeb i zagrożeń oraz zaprezentowanie tych szkolnych oddziaływań, które mogą stać się kluczowe dla kształtowania odporności psychicznej u tej grupy uczniów.

## PRZEDMIOT I CEL BADAŃ

W artykule dokonano analizy literatury przedmiotu z zakresu szkolnych doświadczeń dzieci osób pozbawionych wolności w kontekście ich potrzeb i możliwych zagrożeń. Problematyka niniejszego opracowania koncentruje się wokół odpowiedzi na pytania: Jakie są postawy nauczycieli w stosunku do uczniów, których rodzic odbywa karę pozbawienia wolności? Czy dzieci osób pozbawionych wolności w przestrzeni szkolnej edukacji borykają się z problemem stygmatyzacji i wykluczenia? Jakie postawy w stosunku do szkoły i edukacji prezentują dzieci osób pozbawionych wolności? Przy wyborze literatury wykorzystano: (1) serwisy i wyszukiwarki naukowe: Google Scholar, Web of Science: Scopus, Academia.edu, Research Gate. Wyszukiwane słowa kluczowe: *children of prisoners school*, *invisible children*, *school experiences*; (2) analiza literatury dostępnej w zasobach bibliotecznych UAM oraz Peambroke Library North Carolina University.

Istotne jest przedstawienie poruszanych zagadnień w szerszym kontekście, a zwłaszcza wskazanie na odmienność uwarunkowań i różnorodność problemów, które doświadczają dzieci. Dlatego też poniżej zostanie przedstawiona krótka charakterystyka sytuacji dzieci osób pobawionych wolności. Według danych organizacji Children of Prisoners Europe z 2017 roku ok. 2,1 mln dzieci w Europie doświadcza rodzicielskiego uwięzienia (Raport COPE, 2017). Wskaźnik francuski[1], na podstawie którego na jednego skazanego przypada ok. 1,5 dziecka, pozwala oszacować, że licząca 70 tys. osadzonych polska populacja więzienna może posiadać łącznie

[1] Wskaźnik opracowany przez Francuski Narodowy Instytut Statystyczny (Kacprzak, 2012, s. 92).

ok. 100 tys. dzieci. Dotarcie do „twardych danych", które dokładnie wskazałyby, ile dzieci mają więźniowie, jest niemożliwe z prostej przyczyny.

W Polsce, ale również w pozostałych krajach Unii Europejskiej, ani policja, ani sądy czy zakłady karne nie pytają osadzonych o liczbę posiadanych dzieci (Kacprzak, 2012, s. 90). Zdecydowana większość z nich to potomstwo ojców skazanych na karę pozbawienia wolności, ponieważ to mężczyźni stanowią dużą część populacji więziennej. Na podstawie danych Służby Więziennej z 30 czerwca 2021 roku w polskich zakładach karnych przebywało 59 367 skazanych mężczyzn i 2752 skazanych kobiet (Dane statystyczne Głównego Zarządu Służby Więziennej, 2021).

Uwięzienie dotyka dzieci w różnorodny sposób, a jego wpływ jest zależny od wielu czynników. Jednym z nich jest długość kary pozbawienia wolności. Krótka rozłąka z rodzicem zdecydowanie różni się od tej długoletniej. Kluczową kwestią jest także to, który rodzic: ojciec czy matka przebywa w zakładzie karnym. Na podstawie badań (Dallaire, Zeman, Thrash, 2015; Matysiak-Błaszczyk, 2010) można stwierdzić, że dzieci uwięzionych matek są o wiele bardziej narażone na konsekwencje rodzicielskiego uwięzienia. Częściej niż dzieci uwięzionych ojców trafiają do systemu opieki: rodzin zastępczych lub ośrodków młodzieżowych. Tylko 5% z nich pozostaje w miejscu swojego zamieszkania (Morgan, Leeson, 2019). Równie istotny jest tu charakter popełnionego przestępstwa. Inny wpływ na dzieci ma popełniona przez rodzica kradzież, a inny gwałt czy morderstwo. Dla niektórych rodzin uwięzienie jest sytuacją nową i nieznaną, a dla innych od lat uwikłanych w system karny staje się rutyną. Część z rodzin po uwięzieniu dotychczasowego domowego tyrana doświadcza ulgi i stabilizacji, dla innych zaś pobyt ojca lub matki w zakładzie karnym staje się początkiem rozpadu rodziny. Reakcje sąsiadów i bliskich na pozbawienie wolności wahają się od ostracyzmu, izolacji i stygmatyzacji po wsparcie i pomoc. Istotną zmienną jest również sytuacja życiowa rodziny, jaka miała miejsce przed skazaniem. Do tej pory pytanie, czy za problemy obserwowane wśród dzieci osób pozbawionych wolności odpowiada samo uwięzienie czy czynniki działające niezależnie od niego, pozostaje bez odpowiedzi (Kacprzak, 2012). Niemniej jednak większość z rodzin osób pobawionych wolności, jak pokazują badania (Dzierzyńska-Breś, 2016), można zaliczyć do grupy, w której uwięzienie jest skutkiem wielopokoleniowego wykolejania się rodziny. Doświadczają one wielopoziomowej deprywacji społecznej powiązanej ze złą sytuacją materialną, bezrobociem, niskimi aspiracjami edukacyjnymi, problemami psychicznymi, uzależnieniami, gdzie sam fakt pozbawienia wolności jest tylko kolejnym czynnikiem negatywnie wpływającym na funkcjonowanie całej rodziny (Murray, Farrington, Sekol, Olsen, 2009).

Sam pobyt w zakładzie karnym możemy porównać do wieloetapowego procesu. Poprzedza go aresztowanie, rozprawa w sądzie, wyrok, a kończy readaptacja i po-

wrót do rodziny. Wszystkie z tych etapów mają bezpośredni wpływ na dobrostan i samopoczucie dzieci, a towarzyszące im okoliczności, np. zainteresowanie mediów, mogą dodatkowo nasilać poczucie wstydu i napiętnowania. Należy podkreślić, że dzieci osób pozbawionych wolności nie stanowią jednorodnej grupy i tym samym mają odmienne potrzeby, a także różnią się stopniem ryzyka uwikłania w antyspołeczne działania (Murray, Farrington, Sekol, Olsen, 2009). Izolacja penitencjarna rodzica wpływa na kondycję fizyczną, psychiczną i społeczną dzieci. Są one narażone przede wszystkim na: problemy ze zdrowiem psychicznym, poczucie straty i niemożliwość przejścia przez żałobę[2], wykluczenie społeczne, stygmatyzację, ubóstwo, brak perspektyw życiowych i niską samoocenę, powielanie postaw i zachowań antyspołecznych, brak sukcesów edukacyjnych i porzucanie nauki (Kjellstrand, Edd, 2011). Problemy dzieci nie kończą się wraz z powrotem uwięzionego rodzica do domu. Coraz częściej w literaturze podejmowany jest temat długofalowych skutków, jakie uwięzienie rodzica wywiera na dzieci, do których zalicza się m.in. zespół stresu pourazowego, depresje czy uzależnienia (Murray, Farrington, 2008).

Dlaczego więc szkoły mogą stać się miejscem istotnym dla prowadzenia działań wobec tej grupy dzieci? Dzieje się tak z kilku powodów, które wymieniły Julia Morgan i Caroline Leeson (2019). Po pierwsze w świecie zachodnim szkoły są instytucjami, do których uczęszcza przeważająca liczba dzieci, a zatem stwarzają one możliwość zaoferowania wsparcia tej grupie w znanym środowisku. W przypadku innych instytucji, np. pomocy społecznej, działania są rozproszone i brak w nich indywidualnego podejścia oraz objęcia pomocą wszystkich dzieci, które tego potrzebują. Zazwyczaj skupiają się one na dzieciach zagrożonych ryzykiem lub wykazujących już antyspołeczne zachowania. Po drugie uwięzienie rodzica ma bezpośredni wpływ na osiągnięcia szkolne dzieci, ich relacje z rówieśnikami oraz przyszłą ścieżkę edukacyjną i zawodową (Morgan, Leeson, 2019). Po trzecie odpowiednia, zindywidualizowana opieka nad dzieckiem w szkole jest ważna nie tylko z punktu zapobiegania wykluczeniu społecznemu czy poprawieniu ocen. Przede wszystkim przyczynia się do kształtowania odporności psychicznej (zob. Konaszewski, Kwadrans, 2018). Nauczyciel preferowany przez dziecko ma najwięcej możliwości, by stać się jego mentorem rezyliencji[3], zwłaszcza poprzez wysłuchanie dziecka, przenoszenie jego doświadczeń na zupełnie inny kontekst

---

[2] *Disenfranchised grief* – termin ten oznacza pozbawienie członków rodziny skazanego prawa do okazywania publicznej żałoby i smutku spowodowanego rozłąką z bliską osobą. Otoczenie społeczne nie przejawia zrozumienia dla żalu tych rodzin i negatywnie reaguje na próby jego ekspresji (Szczepanik, Miszewski, 2016, s. 63).

[3] Termin ten został opracowany przez Borisa Cyrulnika, francuskiego psychiatrę, neurologa i etologa w 1982 roku. Odnosi się on do każdej osoby, która w życiu dziecka pełni rolę wzoru do

(np. poprzez szukanie zasobów) oraz zachęcanie go do podzielenia swoją historią z innymi (Bouregba, 2017).

Alain Bouregba (2017) obliczył, że nauczyciel szkoły podstawowej na swojej drodze w ciągu trwania całej kariery zawodowej spotyka średnio 25 dzieci, które borykają się z rodzicielskim uwięzieniem. Liczba ta w zależności od środowiska, w którym jest szkoła, może być 6-krotnie wyższa. Szkoła jest istotnym, aczkolwiek wciąż badawczo zaniedbanym kontekstem do rozważań dotyczących dzieci osób pozbawionych wolności, jak również do wprowadzenia oddziaływań i interwencji.

## STAN WIEDZY

Izolacja penitencjarna rodzica ma istotny wpływ nie tylko na szkolne relacje dzieci z nauczycielami i rówieśnikami, ale również znacząco wpływa na ich zachowanie i edukacyjne osiągnięcia. Dotychczasowe badania wskazują na szereg problemów przez nie doświadczanych (Kjellstrand, Edd, 2011). Niestety, badania zarówno polskie, jak i zagraniczne na temat dzieci osób pozbawionych wolności w szkole są niewystarczające i co trzeba podkreślić: temat ten jest rzadko podejmowany przez naukowców, stąd część prezentowanej literatury zawiera badania sprzed 2010 roku. Wyjątkowo skąpa w tym zakresie jest literatura polska. Nadal zbyt mało wiadomo na temat procesu, który u jednej grupy dzieci osób pozbawionych wolności prowadzi do szkolnego sukcesu, a u drugiej do porażki. W odniesieniu do zaprezentowanych problemów badawczych analiza obecnych w literaturze badań dotyczących dzieci osób pozbawionych wolności w szkole dzieli je na trzy grupy:

1. Badania dotyczące nauczycieli i ich postaw w stosunku do dzieci osób skazanych.

Danielle Dallaire w 2010 roku przeprowadził wywiady z 30 nauczycielami dotyczące ich doświadczeń związanych z obecnością w klasie dziecka, którego rodzic przebywa w zakładzie karnym. Jedno z pytań dotyczyło tego, w jaki sposób ich zdaniem rodzicielskie uwięzienie wpływa na szkolne osiągnięcia dzieci. Nauczyciele zidentyfikowali kilka ścieżek, które mogą wpływać negatywnie na funkcjonowanie tej grupy w szkole. Jedną z nich była niestabilna sytuacja domowa. Jej charakterystyczne objawy, które można zauważyć u uczniów na terenie placówki edukacyjnej, to: brak przyborów i zeszytów szkolnych, częsta nieobecność i notoryczne zgłaszanie nieprzygotowania do lekcji, wycofanie lub wręcz przeciwnie, zachowania eksternalizacyjne (Dallaire, Ciccone, Wilson, 2010). U dzieci uwię-

naśladowania. Mentora, który kieruje i udziela wsparcia, a tym samym istotnie przyczynia się do kształtowania odporności psychicznej swojego podopiecznego (Bouregba, 2019).

zionych rodziców pojawiły się reakcje określane jako „rozpadanie się wewnątrz". Charakteryzujące się częstymi wybuchami emocji, niekontrolowanym płaczem, łatwym popadaniem w melancholię czy zły humor. Zatrważające jest to, że pytani nauczyciele często nieoficjalnie wiedzieli o domowej sytuacji ucznia, ale z powodu braku umiejętności i wiedzy, jak z takim dzieckiem rozmawiać, unikali go i nie podejmowali tematu. Nawet w sytuacji gdy intuicyjne czuli, że potrzebuje ono wsparcia, nie oferowali go. Ponadto wśród swoich kolegów i koleżanek z pracy w stosunku do dzieci skazanych dostrzegli zachowania, które wprost nazwali „niewspierającymi" i „nieprofesjonalnymi".

Jednym z etapów badań Daniele Dallaire (2010) i jej zespołu był eksperyment. Polegał on na powiadomieniu 73 nauczycieli szkoły podstawowej, że w ich klasie pojawi się nowy uczeń, którego jeden z rodziców: wersja a) jest nieobecny, ponieważ odbywa wyrok w zakładzie karnym; wersja b) jest nieobecny, ponieważ jest na odwyku. Zadaniem nauczycieli było ocenić swoje oczekiwania co do kompetencji nowego ucznia. Nauczyciele, którym losowo przypisano dziecko, którego rodzic jest w więzieniu, oceniali je jako mniej kompetentne niż nauczyciele, którym przypisano dzieci, których rodzic jest: nieobecny bez podania przyczyny lub na leczeniu.

Podobny eksperyment w 2017 roku przeprowadził Christopher Wildmann i jego zespół (Wildman, Wang, 2017). Jego wyniki również potwierdziły negatywne postawy i oczekiwania nauczycieli w stosunku do dzieci osób pozbawionych wolności. Badacze użyli opisów fikcyjnych dzieci. W części z nich została zawarta informacja, że ojciec danego dziecka odbywa wyrok w zakładzie karnym, w drugiej części opisy zawierały notatkę, że ojciec ucznia nie bierze udziału w jego życiu z nieokreślonych powodów. Spodziewanie się przez nauczycieli negatywnego zachowania i stwarzania problemów przez ucznia w przypadku, gdy miał on ojca w więzieniu, były o 10–40% wyższe niż w przypadku drugiej grupy. Efekt ten był silniejszy dla chłopców niż dla dziewczynek. Izolacja odczuwana przez dziecko z powodu uwięzienia rodzica, zwłaszcza w kontekście szkolnym, może negatywnie wpływać na interakcje z nauczycielami. Możliwe jest, że skumulowany efekt: stygmatyzacji, negatywnych szkolnych interakcji i pochodzenia z rodziny ryzyka przyczynia się do niechęci dziecka do uczestnictwa w szkolnym życiu i powoduje pojawienie się takich problemów, jak: wagarowanie, częste zawieszenie w prawach ucznia, porażki edukacyjne, szybkie rezygnowanie z edukacji oraz wycofanie się (Eddy, Poehlmann-Tynann, 2019).

2. Stygmatyzacja i wykluczenie dzieci osób pozbawionych wolności w szkole.

Aczkolwiek mało wiadomo na temat szkolnych interakcji dzieci osób pozbawionych wolności, dostępne badania pozwalają wnioskować, że również i w szkolnych warunkach doświadczają one stygmatyzacji i wykluczenia. Ande Nesmith i Ebony Ruhland swoimi badaniami objęły grupę 34 dzieci, zamieszkujących dzielnice

o wysokim wskaźniku inkarceracji (Nesmith, Ruhland, 2008). Badaczki podczas prowadzenia wywiadów jakościowych zaskoczyło, jak bardzo dzieci te były świadome negatywnych założeń, które posiadali inni na ich temat, właśnie z powodu rodzicielskiego uwięzienia. Inną ważną kwestią było to, jak wielkie wyzwanie dla tej grupy stanowi radzenie sobie z negatywnymi reakcjami oraz z obawą przed byciem wykluczonym przez innych uczniów i nauczycieli. To właśnie lęk przed odrzuceniem w dużej mierze odpowiada za zachowanie przez dziecko miejsca pobytu rodzica w tajemnicy. I chociaż z jednej strony odczuwa ono dużą potrzebę podzielenia się swoimi przeżyciami i problemami, to z drugiej z obawy przed utratą znajomych i ludzi, na którym mu zależy, woli dochować milczenia. Taka izolacja od rówieśników i osób dorosłych, w tym nauczycieli, utrudnia rozwój wspierających relacji oraz osłabia rozwijające się kompetencje społeczne i edukacyjne (Eddy, Poehlmann, 2010).

Stygmat społeczny związany z uwięzieniem może przyjąć formę „wykluczenia normatywnego", czyli traktowania grupy osób nim objętych jak gdyby jej członkowie nie uznawali i nie podzielali ważnych dla ogółu wartości. Jak zauważyła Agnieszka Barczykowska (2008), więzienna stygma najczęściej jest przenoszona na dzieci: „Społeczna widownia doszukuje się w zachowaniu dziecka takich elementów, które potwierdzają podobieństwo z dewiantem [...] i mogą stanowić potwierdzenie międzypokoleniowego przekazu zachowań aspołecznych" (Barczykowska, 2008, s. 347). Potwierdzają to badania przeprowadzone przez Gwyneth Boswell i Petera Wedge, rodziny uwięzionych, których tożsamość została rozpoznana i przeciekła do prasy, przede wszystkim uskarżają się na nękanie. Dzieci z takich rodzin doświadczają w szkole przemocy i bullyingu. Presja rówieśnicza jest tak duża, że często dzieci osób pozbawionych wolności są zmuszone zmienić szkołę (Boswell, 2001). Mimo licznych wskazań nad potrzebą badań w zakresie stygmatyzacji i wykluczenia doświadczanego przez dzieci osób pozbawionych wolności obszar ten pozostaje badawczo niezagospodarowany i zaniedbany, zwłaszcza na naszym rodzimym gruncie.

3. Postawy dzieci osób pozbawionych wolności w stosunku do szkoły.

W 2005 roku Thomas Hanlon (2005) przeprowadził wywiady z dziećmi w wieku od 9 do 14 lat, których matki odbywały karę pozbawienia wolności. Wśród badanej grupy 45% uczniów wyraziło brak zainteresowania obowiązkami szkolnymi i edukacją, 33% z nich narzekało na słabe oceny, a 27% uczęszczało na zajęcia wyrównawcze. Ponadto u 49% badanych podczas odbywania przez matkę wyroku zaobserwowano zawieszenie w szkolnych obowiązkach, z czego u 18% miało to miejsce ponad pięć razy i więcej, 10% z nich zostało w okresie późniejszym wydalonych ze szkoły. Szkolne problemy w szczególności zgłaszają te z dzieci, które są narażone na wiele czynników ryzyka, np. brak kontroli rodzicielskiej, dewiacyjna grupa rówieśnicza.

Ashton Trice i Joann Brewster (2004) po analizie szkolnych raportów w 2004 roku zauważyli, że w porównaniu do swoich kolegów i koleżanek nastolatkowe posiadający rodzica w więzieniu wielokrotnie zostają zawieszani w prawach ucznia podczas roku szkolnego i nierzadko porzucają naukę. Ich szkolna absencja wynosi średnio 20 dni więcej w zestawieniu z innymi uczniami. Ponadto w ich przypadku szkolni psycholodzy i pedagodzy częściej są proszeni o interwencje. Do podobnych wniosków prowadzi również analiza Cambridge Study on Delinquent Development (Murray, Farrington, 2008). Wśród 411 chłopców w wieku 14 lat, którzy przed 10. rokiem życia doświadczyli izolacji penitencjarnej ojca, 74% regularnie uczęszcza na wagary w porównaniu do 22–35% w grupie kontrolnej, która nie doznała sytuacji pozbawienia wolności rodzica. W przypadku porzucenia edukacji w tej grupie wskaźnik osiągnął 68%, a w grupie kontrolnej 19–33%.

W Polsce w latach 1987–1988 Eleonora Sapia-Drewniak (1989) prowadziła badania nad populacją uczniów w wieku 7–15 lat. Ich celem było ustalenie, w jaki sposób izolacja penitencjarna rodzica oddziałuje na szkolną karierą ucznia. Jedną z wykorzystanych przez badaczkę technik była analiza dokumentów: szkolnych dzienników. Uczniowie z rodzin dotkniętych izolacją penitencjarną mieli wiele trudności w opanowaniu materiału przewidzianego programem nauczania, często otrzymywali niskie noty i byli narażeni na powtarzanie klasy. Wraz z wiekiem zmniejszała się wśród tej grupy liczba uczniów dobrych i bardzo dobrych. Zmieniał się też ich stosunek do nauki. Na 96 badanych 58 (przeważnie starsi) otrzymywali oceny niedostateczne. Co istotne, przedstawione badania wskazały na istotna rolę drugiego opiekuna, który pozostał na wolności, w większości przypadków jest to matka. Im silniejsza więź matki z dzieckiem i jej zainteresowanie jego szkolnym życiem, tym mniej w zachowaniu dziecka nieprawidłowości i tym pozytywniejszy jego stosunek do nauki i szkoły. Eleonora Sapia-Drewniak podsumowując swoje badania, również zwróciła uwagę na ważną rolę, jaką nauczyciele i środowisko szkolne mogą odegrać w odniesieniu do dzieci więźniów. Ich zaangażowanie w pracę z takim uczniem może polegać na zindywidualizowanym nauczaniu, podejmowaniu działań wychowawczych czy organizowaniu pomocy materialnej, aby stworzyć uczniowi jak najlepsze warunki zarówno do dalszego rozwoju społecznego, jak i edukacyjnego.

Zespół badaczy: Emily Nichols, Ann Loper i Patric Meyer (2016) przeanalizowali dane z AddHealth[4] – podłużnych badań prowadzonych w USA na reprezentatywnej próbie ponad 20 000 nastolatków. Ostatnie takie badanie przeprowadzono

[4] National Longitudinal Study of Adolescent to Adult Health (Add Health) – badania podłużne zbierające dane demograficzne, społeczne, rodzinne socjoekonomiczne, psychospołeczne, poznawcze i zdrowotne dotyczące nastolatków i ich rodzin. Dane z projektu są dostępne w różnych formach i zostały przeanalizowane w tysiącach publikacji w recenzowanych czasopismach.

na grupie uczniów z klas 7–12 w latach 2016–2018. Ich celem było zbadanie, jaki wpływ ma uwięzienie rodzica na wyniki edukacyjne dzieci będących w okresie dojrzewania i wczesnej dorosłości. Po przeglądzie wyników pod kątem demograficznych czynników ryzyka (np. status społeczno-ekonomiczny, wykształcenie rodziców) stwierdzono, że pobyt rodzica w zakładzie karnym był znacząco związany z wagarowaniem uczniów. W badaniu rozważono również takie czynniki ryzyka/chroniące, jak: szkolne więzi, więzi rodzinne, wielkość szkoły, szkolne usługi psychologiczne. Odkryto, że bliskie więzi szkolne dziecka są czynnikami kompensującymi, wpływającymi pozytywnie na wyniki edukacyjne i zachowanie dziecka w szkole, niezależnie od jego domowych doświadczeń.

Rebecca Shlafer, Tyler Reedy i Laurel Davis (2017) użyli dużego, ogólnostanowego badania młodzieży uczęszczającej do szkół publicznych, alternatywnych centrów nauki oraz szkół przy zakładach poprawczych do zbadania zależności między osiągnięciami edukacyjnymi młodzieży a rodzicielskim uwięzieniem. W kontekście szkół publicznych znaleźli oni silne korelacje pomiędzy negatywnymi wynikami w nauce a ekspozycją ucznia na tak traumatyczne wydarzenie, jak pobyt rodzica w zakładzie karnym. Jednakże ich wyniki nie potwierdziły się dla dwóch pozostałych grup: uczniów z centrów alternatywnych i zakładów poprawczych.

Pomimo niewielkiej ilości dostępnych badań nad dziećmi skazanych w kontekście szkoły, te już przeprowadzone wskazują, że uwięzienie rodzica jest czynnikiem ryzyka poniesienia porażki edukacyjnej i manifestowania przez dzieci antyspołecznych zachowań. Ponadto sygnalizują potrzebę wczesnej interwencji w celu zapobiegania problemom tych dzieci. To właśnie szkoła jest identyfikowana jako kluczowa instytucja, która może wspierać uczniów doświadczających rodzicielskiego uwięzienia (Raport Organizacji Narodów Zjednoczonych, 2011). Nadal jednak istnieje zbyt mało badań nad interakcjami dzieci osób pozbawionych wolności w obszarze szkolnym, zwłaszcza dotyczących grupy nauczycieli.

Dzieci osób pozbawionych wolności w działaniach szkoły pozostają na ten moment „niewidzialne". Jedną z przyczyn tego stanu rzeczy jest brak oficjalnych mechanizmów powiadamiania szkoły o domowej sytuacji dziecka. Można powiedzieć, że takie zabiegi mają chronić dziecko przed stygmatyzowaniem go. Jednak wiedza na temat skazania rodzica na pobyt w zakładzie karnym zazwyczaj staje się lokalną plotką, a jeśli popełnione przestępstwo było poważne, to dodatkowo staje się obiektem zainteresowania mediów, które sprawę nagłaśniają (Morgan, Leeson, 2019). Wiele z rodzin w obawie przed niesprawiedliwą oceną czy wykluczeniem nie rozmawia o swoim położeniu, a instytucje nie przekazują pomiędzy sobą informacji na ten temat, co już na początku zamiast budować sieć wsparcia buduje mur milczenia i domysłów.

Podnoszenie świadomości na temat sytuacji społecznej rodzin osób pozbawionych wolności, zwłaszcza zaś dzieci, wśród szkolnej kadry pomogłoby budować atmosferę pełną zaufania i szacunku. To z kolei ułatwiłoby nauczycielom, szkolnym psychologom i pedagogom oferowania uczniom dotkniętym rodzicielskim uwięzieniem wsparcia i to nie tylko w kontekście edukacji i wyników w nauce. Sami nauczyciele, którzy uczestniczyli w badaniach Danielle Dellaire (2010) czy Julii Morgan (2019) zgłaszają potrzebę takich działań.

## PODSUMOWANIE. JAK MOŻNA WSPIERAĆ DZIECI OSÓB POZBAWIONYCH WOLNOŚCI W SZKOLE?

Julia Morgan i Caroline Leeson (2019) opracowały uniwersalny zestaw zasad dla szkół, które chcą wprowadzić działania wspierające uczniów i ich opiekunów w sytuacji pozbawienia wolności jednego z członków rodziny. Pierwsza z zasad dotyczy *podnoszenia świadomości i stanu wiedzy szkolnej kadry na temat sytuacji dzieci osób pozbawionych wolności.* Działania te można wdrożyć poprzez opracowanie szkolnej polityki wsparcia, której podstawą jest tworzenie atmosfery wzajemnego szacunku i zaufania, zwłaszcza dla rodzin dotkniętych problemami, którym trudno opowiedzieć o swoim położeniu. Wśród szkolnej kadry należy wyznaczyć osobę, najczęściej jest to pedagog lub psycholog, która byłaby łącznikiem pomiędzy rodziną a szkołą. Przede wszystkim powinna ona być „rzecznikiem ucznia" i współpracować z przedstawicielami np. fundacji i stowarzyszeń, które zajmują się pomocą dzieciom[5]. Innym sposobem może być zadbanie, by w szkolnej bibliotece pojawiła się literatura specjalistyczna dla nauczycieli z zakresu pomocy dzieciom skazanych i ta przeznaczona dla dzieci, która pomoże im świadomie poradzić sobie ze swoją sytuacją[6]. Dobrym pomysłem jest również przygotowanie ulotek dotyczących wsparcia i pomocy dzieciom, w sytuacji gdy jeden z rodziców znajdzie się w zakładzie karnym. Informatory należy umieścić w takim miejscu, by każdy z rodziców miał do nich dostęp. To, czego zdecydowanie brakuje, a co jest potrzebne w opinii samych nauczycieli (Dallaire, Ciccone,Wilson, 2010), to szkolenia i warsztaty, które poruszałyby kwestię pracy z dzieckiem w sytuacji izolacji penitencjarnej rodzica i pomogły osobom postronnym zrozumieć jego położenie, problemy i emocje, z którymi stara się sobie poradzić. Często wychowawcy są bezradni i nie wiedzą, co zrobić, gdy rodzic, którego partner jest w zakładzie

[5] W Polsce np. Małopolskie Stowarzyszenie Probacja, Fundacja „Sławek".

[6] Jednym z przykładów takiej literatury jest komiks przeznaczony dla dzieci „Jeffrey goes to prison", który opowiada o wizycie chłopca u swojego skazanego taty.

karnym, prosi ich o radę, jak pomóc dziecku przejść przez to doświadczenie (Morgan, Leeson, 2019). Tematy, które należy z nauczycielami omówić, powinny dotyczyć: wpływu pozbawienia wolności rodzica na dziecko, znaczenia kontaktu z uwięzionym rodzicem, możliwości wsparcia ucznia, zasobów szkoły, podnoszenia świadomość szkolnej społeczności na temat kary pozbawienia wolności bez napiętnowania oraz więziennych procedur – żeby zrozumieć, co przechodzą uczniowie podczas więziennego widzenia.

Kolejna z zasad to *koncentracja na uczniu*. Izolacja penitencjarna wpływa na dziecko na wiele różnych sposobów i ważne jest, by skupić się na jego indywidualnych potrzebach[7]. Dla jednego ucznia rodzicielskie uwięzienie może być traumą, a innemu przynieść ulgę i wytchnienie od domowego agresora. Wiele czynników wpływa na to, jak zachowa się ono w obliczu skazania bliskiej osoby: wiek, warunki domowe, sieć wsparcia, społeczny odbiór przestępstwa. Przyjęcie profesjonalnej postawy wymaga od nauczycieli zrewidowania własnego nastawienia i zachowania w stosunku do rodzin, które doświadczają sytuacji pozbawienia wolności. Należy upewnić się, że podejmując działania, nie pracuje się w sposób oceniający i pamiętać o tym, że niezależnie od popełnionego czynu skazany jest dla dziecka rodzicem. Negatywny dyskurs społeczny i panika moralna (Muskała, 2016) wokół przestępczości i zakładów karnych wpływają na to, jak postrzega się rodziny skazanych. Jednakowo trzeba umożliwić dzieciom i rodzicom, którzy doświadczyli sytuacji uwięzienia bliskiego, wyrażenia własnego zdania i określenia tego, jaka pomoc i wsparcie są dla nich istotne, zwłaszcza w kontekście szkoły. Uczniowie sami mogą określić, jakich działań wspierających potrzebują. Jedni uczniowie w sytuacji pozbawienia wolności rodzica będą chcieli rozmawiać, inni poproszą o pomoc w odrabianiu lekcji, a jeszcze inni będą chcieli, by na pewien czas dano im spokój. Bez zapytania uczniów o zdanie nie da się zrozumieć, czego naprawdę potrzebują. Tworzenie odgórnej, ujednoliconej polityki wobec tej grupy dzieci, może je pozbawić wzmocnienia, jakim jest przekonanie, że sami decydują o swoim losie i same definiują, co jest niezbędne, by poradzić sobie z zaistniałą sytuacją. Warto też rozważyć opracowanie razem z rodzicami (tym pozbawionym wolności też) i dzieckiem indywidualnego planu opieki i wsparcia, którego uczeń może wymagać (Morgan, Leeson, 2019).

Szkoły posiadają zasoby, które mogą zostać wykorzystane w celu wdrożenia kolejnej z zasad – *wspierające środowisko*. W tym punkcie można postawić tezę, że sama szkoła jest jak do tej pory niewykorzystanym „niewidzialnym” zasobem. Natomiast praktyka pokazuje inaczej. Jest wiele działań, które choć wprost niezasto-

[7] W literaturze są obecne cztery grupy teorii odpowiadające mediatorom rodzicielskiego uwięzienia. Są to: teorie traumy, teorie napięcia, teorie modelowania i społecznego uczenia się oraz teoria naznaczenia i stygmatyzowania (zob. Dzierzyńska-Breś, 2020).

sowane w odniesieniu do dzieci osób pozbawionych wolności, to w istotny sposób mogą nie tylko bezpośrednio wesprzeć i wzmocnić tych uczniów, ale dodatkowo są w stanie stworzyć dla nich w szkolnym środowisku sieć wsparcia. Do zbudowania takiej sieci pomocy może służyć np. poradnictwo pedagogiczne w szkole, grupy zainteresowań, mediacje szkolne (Rajewska de Mezer, de Mezer, 2019) czy nawet programy mentoringowe, które stają się coraz popularniejsze (Bayer, Grossman, DuBois, 2013; Barczykowska, Dzierzyńska-Breś, 2012). Jak pokazują badania, dla dzieci osób pozbawionych wolności posiadanie osoby mentora, z którym można na bieżąco rozmawiać o trudnych sprawach i który byłby po prostu osobą dostępną i zaufaną, jest korzystne i przynosi efekty (Zwiebach, Rhodes, Rappaport, 2010). Nawet przedmioty szkolne, takie jak wiedza o społeczeństwie, stwarzają okazję do budowania świadomych postaw społecznych uczniów wobec sytuacji rodzin osób pozbawionych wolności, zwłaszcza zaś dzieci. Przedmioty, na których omawia się prawa człowieka, pomagają zredukować stereotypy oraz zachowania będące wstępem do stygmatyzacji i odrzucenia. Osoby pracujące z dziećmi skazanych powinny zdawać sobie sprawę również z tego, że często okres odbywania przez rodzica kary wcale nie jest dla dziecka najbardziej stresującym momentem, w przeciwieństwie do okresu poprzedzającego zakończenie kary. Dlatego samo „uwięzienie" powinno być traktowane jako wieloetapowy proces: począwszy od wcześniejszej sytuacji życiowej, dokonania przestępstwa, aresztowania, procesu, skazania, odbywania kary, przygotowania do powrotu do społeczeństwa i samego powrotu. Dzieci potrzebują wsparcia na każdym z tych etapów, a na ten moment na każdym z nich są „niewidzialne".

Inną istotną kwestią są szkolne oceny i obowiązki. Jak wspomniano we wcześniejszych częściach artykułu, dzieci te najczęściej pochodzą z rodzin o skomplikowanej sytuacji życiowej i borykają się z wieloma problemami. Dodatkowo gdy w wyniku skazania zabraknie jednego z rodziców, to drugi, zajęty utrzymaniem rodziny i rozwiązaniem bieżących problemów, często nie będzie miał już czasu na dopilnowanie edukacji dziecka. Wzięcie na swoje barki wyłącznej odpowiedzialności za naukę jest dla ucznia trudnym zadaniem. Gdy dodatkowo nałożą się na to inne domowe problemy, to może on utracić zdolność do koncentracji, a jego umiejętności przyswajania materiału będą znacznie obniżone. Szkoła oferując swój czas i dodatkową pomoc, wspiera również i w tym zakresie nie tylko szkolne osiągnięcia ucznia, ale też niejako zdejmuje z niego napięcie, które jest jedną z możliwych ścieżek prowadzących do wykształcenia antyspołecznych zachowań u dzieci osób pobawionych wolności (Eddy, Reid, 2002).

Istotnym działaniem przyczyniającym się do budowy wspierającego środowiska w szkole jest pomoc uczniom i ich rodzinom w utrzymaniu kontaktu ze skazanym (jeśli taka jest decyzja rodziny). Może ona polegać na tak prostym za-

daniu, jak usprawiedliwianie tych nieobecności ucznia, które były spowodowane odwiedzinami u rodzica w zakładzie karnym, ale także te bardziej złożone, takie jak rozmowy z dziećmi o ich reakcjach na widzenie, które na długo mogą wytrącić je z równowagi i utrudnić codzienne funkcjonowanie. W tym przypadku użyteczna dla nauczycieli jest znajomość strategii radzenia sobie z emocjami lub np. praca na zasobach. Kluczową rolą szkół w tym zakresie jest uznanie roli skazanego rodzica w życiu ucznia. Należy pamiętać o tym, że osoba, która przebywa w więzieniu to dla ucznia: mama, tata, brat, nie więzień. Dzieci patrzą na swojego skazanego bliskiego z perspektywy relacji, a nie przestępczości (Morgan, Leeson, 2019). Szkoły mogą zaoferować tu swoja pomoc w utrzymaniu kontaktu dziecka ze skazanym rodzicem, np. poprzez: udostępnianie dla skazanego informacji o szkolnych postępach dziecka czy jego prac plastycznych.

Ostatnia z omawianych zasad to *współpraca* z innymi instytucjami i organizacjami oferującymi wsparcie dzieciom, które doświadczyły rodzicielskiego uwięzienia. Szkoły mogą tu pełnić role punktu informacyjnego, który kierowałby rodziny i dzieci do tych podmiotów, które świadczą specjalistyczne usługi dla krewnych osób skazanych, takie jak pomoc psychologiczna, prawna czy interwencja kryzysowa. Jednak by mogło to nastąpić, musi powstać instytucjonalna sieć wsparcia, która stale aktualizowałaby listę oferowanych rodzinom oddziaływań. Takie dzielenie się zasobami i promowanie międzyinstytucjonalnej współpracy na rzecz dzieci i rodzin osób pozbawionych wolności sprawi, że wszelkie działania staną się nie tylko bardziej dostępne, ale i skuteczniejsze, zwłaszcza w połączeniu z pracą indywidualną.

## WNIOSKI

Kończąc przedstawione rozważania, warto zadać sobie pytanie: czy brak rozpoznania sytuacji i działania może być formą wykluczenia, która przyczynia się do niewidzialności dzieci osób pozbawionych wolności w kontekście szkoły? Skazanie nie jest sytuacją anonimową w lokalnych społecznościach: piszą o niej media, opowiadają sąsiedzi. Tak naprawdę informacja ta do samej szkoły i nauczycieli dociera bardzo szybko, nieoficjalnymi kanałami. Nie robiąc nic, nie rozmawiając z uczniem, udając brak wiedzy na temat skazania jego rodzica, szkolna kadra świadomie albo i nie przyczynia się do poczucia żalu, wstydu, izolacji wśród dzieci osób pobawionych wolności. Szkoła jest tym miejscem, gdzie poprzez edukację i wychowanie można tworzyć relacje, wzmacniać uczniów i odkrywać ich zasoby. Dla niektórych dzieci osób pozbawionych wolności szkoła może oznaczać miejsce, gdzie mają stabilną sytuację, gdzie znajdują się osoby którym można zaufać

i w którym czują się akceptowane. Jak powiedziała Hannah Lynn – Zastępczyni Dyrektora Ogranizacji Childrens of Prisoners Europe: „Edukacja polega na włączaniu"(Lynn, 2017).

A to ze strony nauczycieli wymaga gotowości do określenia celów, strategii i działań zgodnie z jak najlepszym interesem dziecka. Wymaga umiejętności budowania relacji z uczniem i oddziaływań sprzyjających jego rozwojowi nawet w szczególnie trudnych okolicznościach, jakie niewątpliwie stwarza pozbawienie wolności rodzica. Zobowiązuje do tego, by widzieć.

## BIBLIOGRAFIA


Barczykowska, A. (2008). Sytuacja życiowa rodzin osób pozbawionych wolności. W: L. Golińska. B. Dudek (red.). *Rodzina i praca z perspektywy wyzwań i zagrożeń* (s. 341–352). Łódź: Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego.

Barczykowska, A., Dzierzyńska-Breś, S. (2012). Zastosowanie mentoringu w działaniach profilaktycznych i resocjalizacyjnych (na przykładzie Stanów Zjednoczonych). *Resocjalizacja Polska*, 3, 236–279.

Bayer, A., Grossman, J.B., DuBois, D.L. (2013). *School-based mentoring programs: Using volunteers to improve the academic outcomes of underserved students*. New York, NY: MDRC.

Boswell, G., Wedge, P. (2002). *Imprisoned Father and Their Children*. Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.

Bouregba, A. (2017). Helping children draw benefit from their life experience, whatever the circumstances. *European Journal of Parental Imprisonment*, 6, 7–8.

COPE [Children of Prisoners Europe] (2017). Facts and figures. Pobrane 14, Lipca, 2021 z: https://childrenofprisoners.eu/

Chojecka, J. (2013). „Uwięzione dzieciństwo" – bariery procesu socjalizacji. *Studia Edukacyjne*, 29, 191–211.

Dallaire, D.H., Zeman, J.L., Todd, T. (2015). Children's experiences of maternal incarceration-specific risks: Predictions to psychological maladaptation. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 44*, 109–122. https://doi.org/10.1080/15374416.2014.913248

Dzierzyńska-Breś, S. (2020). Dzieci osób pozbawionych wolności. Teorie i (a) dobre praktyki. W: H. Karaszewska (red.). *Człowiek w pułapce problemów. Psychospołeczne problemy jednostki oraz instytucjonalne i pozainstytucjonalne sposoby ich rozwiązania* (s. 123–136). Poznań: UAM.

Dzierzyńska-Breś, S. (2016). *Sytuacja społeczna rodzin osób pozbawionych wolności*. Poznań: UAM.

Eddy, J.M., Poehlmann-Tynan, J. (red.). (2019). *Handbook on children with incarcerated parents. Research, policy and practise*. Switzeland: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-16707-3

Eddy, J.M., Reid, J.B. (2002). *The antisocial behaviour of the adolescent children of incarcerated parents: a developmental discipline*. Oregon: U.S. Department of Health and Human Service.

Gordon, L. (2009). *Invisible Children: A Study of the Children of Prisoners*. Christchurch: PILLARS.

Jamrozowicz, B. (2020). Społeczny i instytucjonalny wymiar socjalizacji. W: B. Bieszczad. A. Łopatkiewicz (red.). *Wymiary socjalizacji. Perspektywa pedagogiczna* (s. 85–138). Kraków: Impuls.

Kacprzak, A. (2012). Dzieci osób skazanych na karę pozbawienia wolności. Przegląd badań i analiz problematyki. W: W. Warzywoda-Kruszyńska (red.). *Bieda dzieci, zaniedbanie, wykluczenie społeczne* (s. 89–106). Łódź: Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego.

Kjellstand, J.M., Yu, G., Eddy, M., Martinez, C.R. (2018). Children of incarcerated parents; Developmental trajectories of externalizing behaviour across adolescence. *Criminal Justice and Behaviour*, 45(11), 1742–1761. https://doi.org/10.1177/0093854818785400.

Kjellstrand, J.M., Eddy, M. (2011). Parental incarceration during childhood, family context, and youth problem behaviour across adolescence. *Journal of Offender Rehabilitation*, 50, 18–36. https://doi.org/10.1080/10509674.2011.536720.

Konaszewski, K., Kwadrans, Ł. (2018). *Zasoby osobiste młodzieży*. Kraków: Impuls.

Lynn, H. (2017). Applaying Human Rights Education principles when discussing parental imprisonment in the classroom. *European Journal of Parental Imprisonment*, 2, 5–7.

Matysiak-Błaszczyk, A. (2010). *Sytuacja życiowa kobiet pozbawionych wolności*. Kraków: Impuls.

Morgan, J., Leeson, C. (2019). School Experiences of Children of Prisoners: Strengthening Support in Schools in England and Wales. W: M. Hutton. D. Moren (red.). *The Palgrave Handbook of Prison and the family* (s. 503–518). Palgrave: Macmillan.

Murray, J., Farrington, D., Sekol, P., Olsen, R.F. (2009). Effects of Parental Imprisonment on Child Antisocial Behaviour and Mental Health: A Systematic Review. *Campbell Systematic Reviews*, 4, https://doi.org/10.4073/csr.2009.4.

Murray, J., Farrington, D. (2008). The effects of parental imprisonment on children. W: M. Tonry (red.). *Crime and Justice, A Review of Research* (s. 133–206). Chicago: University of Chicago Press.

Muskała, M. (2016). *„Odstąpienie od przestępczości" w teorii i praktyce resocjalizacyjnej*. Poznań: UAM.

Nesmith, A., Ruhland, E. (2008) Children of incarcerated parents: Challenges and resiliency, in their own words. *Children and Youth Services Review,* 30(10), 1119–1130. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2008.02.006

Nichols, E., Loper, A.B., Meyer, J.P. (2016). Promoting educational resiliency in youth with incarcerated parents: The impact of parental incarceration, school characteristics, and connectedness on school outcomes. *Journal of Youth and Adolescence*, 45(6), 1090–1109. https://doi.org/10.1007/s10964-015-0337-6

ONZ [Organizacja Narodów Zjednoczonych] (2011). Raport i Rekomendacje z Dyskusji Ogólnej w Sprawie Dzieci Osób Pozbawionych Wolności. Pobrane 11, Lipca, 2021 z: https://www.ohchr.org/Documents/HRBodies/CRC/Discussions/2011/DGD2011ReportAndRecommendations.pdf

Rajewska de Mezer, J., de Mezer, J. (2019). The role of peer mediation in conflict resolution in the school environment – educational opportunities and barriers. W: *Proceedings of IAC in Vienna 2019* (s. 9–16). Wiedeń: Czech Institute of Academic Education.

Sapia-Drewniak, E. (1989). Sytuacja szkolna dzieci z rodzin osób karanych pozbawieniem wolności. *Przegląd Penitencjarny i Kryminologiczny*, 17(57), 82–91.

Shlafer, R.J., Reedy, T., Davis, L. (2017). School-based outcomes among youth with incarcerated parents: Differences by school setting. *Journal of School Health*, 87, 687–695. https://doi.org/10.1111/josh.12539

SW [Służba Więzienna] (2021) Dane statystyczne Głównego Zarządu Służby Więziennej. Pobrane 11, Lipca, 2021 z: https://www.sw.gov.pl/strona/statystyka-roczna

Szczepanik, R., Miszewski, K. (2016). Wpływ długoterminowego uwięzienia na rodziny więźniów – stan wiedzy i zaniedbane kierunki badań. *Profilaktyka Społeczna i Resocjalizacja*, 30, 53–95. http://dx.doi.org/10.19203/psir.2016.030.03

Trice, A.D., Brewster, J. (2004). The effects of maternal incarceration on adolescent children. *Journal of Police and Criminal Psychology*, 19(1), 27–35. https://doi.org/10.1007/BF02802572

Wildeman, C., Wang, E., (2017). Mass incarceration, public health, and widening inequality in the USA. *Lancet*, 389(10077), 1464–1474. https://doi.org/10.1016/S0140-6736(17)30259-3

Zwiebach, L., Rhodes, J., Rappaport, C.D (2010). Mentoring Interventions for Children of Incarcerated parents. W: J.M. Eddy. J. Poehlman (red.). *Child of Incarcerated Parents; A Handbook for Researchers and Practicioners* (s. 217–236). Washington D.C.: The Urban Instititute Press.

# CHILDREN OF PRISONERS AT SCHOOL – NEEDS, THREATS AND SUPPORT POSSIBILITIES

**Introduction:** Parental imprisonment cause negative influence on children life. Despite of this, institutions such as schools , that should provide support and help to this group do not undertake such activities, making this group "invisible".
**Research Aim:** The article analyzes the literature on the subject in the field of school experiences of children of prisoners in the context of their needs and possible threats. Moreover, school interactions that may become crucial for shaping mental resilience in this group of students are presented.
**Evidence-based Facts:** Despite the fact that the interest of researchers in the situation of children of prisoners has been growing for several years, too little is known about their school experiences. Research present in the literature on the subject, both domestic and foreign, is fragmentary. This knowledge would undoubtedly help to build school support programs for this group of children, adequate to their needs.
**Summary:** School is a place where through education and care we can create relationships, empower students and discover their resources. For some children of prisoners, school can be a place where they have a stable situation, people that they can trust and where they feel accepted. However, the condition for this to happen is to equip teachers with the ability to build relationships with the student and create good practise that help them grow even in particularly difficult circumstances, which undoubtedly results from the imprisonment of a parent.

**Keywords:** school, children of prisoners, incarceration